

Les langues étrangères au cycle secondaire entre le français et l'anglais : Quelles représentations et quels usages chez les élèves de 3^{ème} année secondaire?

*Foreign Languages in the Secondary Cycle: Between French
and English: What Representations and what Uses among
Pupils of 3rd Year Secondary?*

Leila Makhoulf
Université Blida 2 (Algérie)
makhoulfblida09@gmail.com

Reçu: 20/ 09/ 2020 **Accepté:** 15/ 10/ 2020, **Publié:** 31/ 12/ 2020

Résumé

Notre travail vise à cerner les représentations et les formes d'usages des deux langues étrangères enseignées au cycle secondaire : le français et l'anglais chez les élèves algériens de 3^{ème} année secondaire. Pour ce faire, nous avons soumis un questionnaire écrit à trois classes. L'objectif de notre recherche est de savoir le rapport qu'entretiennent ces adolescents avec ces deux langues étrangères et les contextes dans lesquels ils utilisent l'une et l'autre, ainsi que le rôle que joue chacune dans l'acquisition de l'autre. Les discours des apprenants démontrent que le désir d'apprendre une langue est lié directement à son utilité. Cette vision utilitaire est mise en avant pour l'apprentissage du français pourtant une représentation négative lui est attribuée en raison de sa difficulté. Ainsi, les élèves préfèrent l'anglais qu'ils trouvent facile à apprendre. Néanmoins, ils affirment qu'ils s'appuient sur les similitudes lexicales et syntaxiques entre les deux langues pour les apprendre. Des pistes de remédiation sont présentées à la fin du présent article.

Mots –clés : représentations, apprentissage, langue étrangère 1, langue étrangère 2, transfert.

Abstract

Our work aims to identify the representations and forms of use of the two foreign languages taught in the secondary cycle: French and English among Algerian students in the third year of secondary school. To do this, we submitted a written questionnaire to three classes. The objective of our research is to know the relationship that these adolescents maintain with these two foreign languages and the contexts in which they use both, as well as the role that each one plays in the acquisition of the other language. The speeches of learners demonstrate that the desire to learn a language is directly linked to its usefulness. This utilitarian vision is put forward for learning French, yet it is attributed a negative representation because of its difficulty. Thus, students prefer English, which they find easy to learn. Nonetheless, they claim that they rely on the lexical and syntactic similarities between the two languages to learn them. Some possible solutions are presented at the end of this article.

Keywords: representations, learning, foreign language 1, foreign language 2, transfer.

Introduction

Dans le processus d'apprentissage de langue maternelle, seconde ou étrangère, les représentations constituent une composante importante car elles « *entretiennent des liens forts avec le processus d'apprentissage qu'elles contribuent à fortifier ou à ralentir.* » (Castellotti & Moore, 2002 : 10). Les représentations sont des pensées subjectives que chaque apprenant développe vis-à-vis de la langue à apprendre et de l'engagement dont il va faire preuve dans son processus d'apprentissage. De ce fait, l'enseignant ne doit pas les ignorer pour pouvoir aider ses apprenants à mieux apprendre.

Dans la présente étude, nous nous intéresserons aux deux langues étrangères : le français (LE1) et l'anglais (LE2). En Algérie, le français est la première langue étrangère enseignée depuis la troisième année de scolarisation. L'anglais est instauré quatre ans plus tard à savoir à la première année du cycle moyen. Nous allons nous pencher sur les représentations, les usages des deux langues chez les lycéens algériens et au rôle que joue chacune dans l'acquisition de l'autre.

I. Cadre théorique

I.1. Les représentations sociales

Les représentations sont des croyances, idées et connaissances naïves consensuelles partagées entre les individus d'un même groupe afin d'expliquer des réalités et/ ou codifier des pratiques sociales. Elles sont « *partagées par tous les membres d'un groupe, de même qu'ils partagent une langue.* » Moscovici (2003 : 81). En d'autres termes, il s'agit d'un savoir naïf socialement construit qui ne répond pas au raisonnement scientifique, c'est une façon prélogique d'expliquer les phénomènes naturels que l'intelligence humaine n'arrive pas à mettre au point. De ce fait, elles sont complexes, holistiques et ne répondent pas à une grammaire précise, elles sont incohérentes et illogiques : « *Social representations are not to be seen as logical and coherent thought patterns. They may instead be full of thought fragments and contradictory ideas.* »¹ (Höijer, 2011 : 05).

Abric (1994), leur attribue quatre principales fonctions : *une fonction de savoir* (elles permettent la compréhension de la réalité et la facilitation des interactions sociales) ; *une fonction identitaire* : elle définissent l'identité et la spécificité du groupe auquel l'individu appartient ; *une fonction d'orientation* (elles orientent les comportements en société en définissant les règles à suivre au sein du groupe d'appartenance) et enfin *une fonction justificatrice* (elles permettent de justifier prospectivement et/ou rétrospectivement les comportements observés par les membres du même groupe).

Actuellement, la notion de représentation est largement circulante en didactique des langues. Elle est évoquée à chaque fois qu'il est question d'apprendre une langue étrangère.

I.2. Apprentissage et représentations

Apprendre est un processus multidimensionnel, phasique et graduel régi par des facteurs endogènes et exogènes. C'est le processus d'acquisition de nouvelles connaissances. Il s'agit d'une modification des structures internes du cerveau par la création, la modification ou la suppression de connexions neuronales. De ce fait, apprendre est un acte complexe « *dans le sens où ce tissage s'exprime par l'intermédiaire d'un réseau de près de 100 milliards de*

neurones, chaque neurone étant potentiellement en liaison synaptique avec 10 000 autres, voisins ou éloignés dans le cerveau. » Connac (2018 : en ligne).

Apprendre nécessite une démarche active et constructiviste, dans la mesure où « un apprentissage passe par une activité mentale du sujet, une réorganisation de ses schèmes. » (Guillaume et Manil, 2016 : 25). Apprendre n'est donc pas le résultat d'une transmission d'un savoir car l'apprenant est actif et réagit sur le savoir dispensé.

Au-delà de l'aspect cognitif, d'autres facteurs interviennent dans l'acte d'apprendre telles que les représentations de la matière à apprendre : « tout apprentissage scolaire mobilise des représentations ou croyances épistémiques et motivationnelles qui peuvent interférer avec ou, au contraire, dynamiser et réguler le processus cognitif de l'apprentissage. » Grahay, Dutrévis & Marcoux (2015). Donc, il est clair que l'apprenant « n'arrive pas vierge devant une situation d'apprentissage » (Penloup, 2000 : 21). D'ailleurs, « Avant même que le maître commence la présentation d'une question, l'élève s'en fait déjà une idée. [...] On a donc aucune chance de faire progresser un sujet si l'on ne part pas de ses représentations » (Meirieu, 1987 : 59- 60). Ainsi, apprendre est avant tout le fait d'aller « le plus souvent contre sa conception initiale. » (Giordan, 1993 : 265).

En ce sens, les représentations peuvent constituer le premier obstacle à l'acquisition d'une langue et pour pouvoir surmonter cet obstacle, l'apprenant doit réussir à passer le « conflit de centrations² » : « Pour réorganiser son système de représentations, l'apprenant va devoir se décentrer de ces représentations initiales. » Robbès (2019 : en ligne), car apprendre consiste à changer de représentations « Apprendre revient alors à pouvoir changer de système de représentation » (Astolfi & Develay, 1989). Donc, l'apprenant « progresse quand s'établit en lui un conflit entre deux représentations, sous la pression duquel il est amené à réorganiser l'ancienne pour intégrer les éléments apportés par la nouvelle » (Meirieu, 1987 : 60). De ce fait, pour apprendre, « ce sont les processus de distanciation, et plus encore d'objectivation, qu'un élève devra mobiliser. » Robbès (2019 : en ligne).

1.3. Les Représentations en L2

De façon générale, il est impossible d'ignorer l'articulation entre l'apprentissage d'une langue et ses représentations chez l'apprenant et même l'enseignant. Mais encore, l'apprentissage des langues étrangères en Algérie constitue un enjeu majeur, ce qui fait que les langues à apprendre font l'objet de représentations même avant la scolarisation. Ces représentations sont puisées, selon la volonté de chacun, dans un vaste répertoire partagé par le même groupe d'appartenance : « *individuals are confronted with a great variety of specialized -knowledge on the part of groups to which they belong. Each individual must make his selection at a veritable open market of representations* »³ (Moscovici 1984: 963).

Plusieurs facteurs interviennent donc dans la formation de ces représentations : « *la famille, le groupe social, les médias, la scolarité, la formation professionnelle, les pratiques culturelles et les trajectoires individuelles.* » Lafont-Terranova, Blaser & Colin (2016 : 2-3), d'où leur richesse et leur complexité.

Moore (2001 : 22) définit les représentations de langues comme « les images et les conceptions que les acteurs sociaux se font d'une langue, de ce que sont ses normes, ses caractéristiques, son statut au regard d'autres langues, influencent largement les procédures et les stratégies qu'ils développent et mettent en œuvre pour apprendre cette langue et s'en user. ».

Moore & Castellotti (2001 : 09) les considèrent comme un élément décisif dans le processus d'apprentissage : « *Les représentations de la langue maternelle, de la langue apprise et de leurs différences sont associées à des stratégies d'apprentissage particulières adoptées par les apprenants, qui construisent une représentation de la distance interlinguistique entre leur propre système linguistique et celui de la langue apprise.* ».

En effet, les représentations que se fait l'apprenant de la langue, de sa culture, de son fonctionnement, de sa différence avec sa langue maternelle ou la LE1, etc., influent sur son apprentissage et sur les stratégies qu'il va déployer en vue d'acquérir cette langue. Des représentations négatives peuvent conduire à un échec de l'apprentissage.

I.4. Langues et transfert

En Algérie, les élèves apprennent le français (LE1) à partir de la troisième année du cycle primaire (7-8 ans). L'anglais (LE2) est introduit à la première année du cycle moyen (10-12 ans). L'élève algérien commence son apprentissage de la langue française sans pouvoir s'appuyer sur sa langue maternelle (arabe ou berbère) car ces deux langues représentent des systèmes linguistiques différents de la langue française. Par contre, en apprenant l'anglais, l'élève pourrait, grâce aux similitudes entre les deux langues, s'appuyer sur le français pour apprendre l'anglais. D'ailleurs, des études ont montré que dans le cas de deux langues qui se ressemblent, la langue étrangère 1 (LE1) facilite l'acquisition de la langue étrangère 2 (LE2) (Cf. les travaux de Tréville 1993, González Ardeo 2003 & Hébert 2007).

Nous savons que le transfert est le « *phénomène le plus important et le plus mal connu du processus d'apprentissage* » (Raynal et Rieunier, 2009 : 452). Il est considéré comme l'objectif primordial de l'apprentissage. Cette capacité de transfert se trouve, chez certains chercheurs, assimilée à l'intelligence (Cf. Cormier & Hagman, 1987). Legendre définit le transfert comme l'« *usage fait de connaissances acquises dans une situation nouvelle. Influence, impact sur un apprentissage subséquent* » (2005 : 402). En d'autres termes, « *Le transfert se produit lorsqu'une connaissance acquise dans un contexte particulier peut être reprise d'une façon judicieuse et fonctionnelle dans un nouveau contexte, lorsqu'elle peut être recontextualisée.* ». Tardif & Meirieu (1999 : 21).

Ainsi, le transfert se réfère à un apprentissage antérieur réutilisé dans des situations nouvelles afin de résoudre des problèmes : « *Transfer refers to how previous learning influences current and future learning, and how past or current learning is applied or adapted to similar or novel situations.* » Haskell (2000 :23).

Selon Tardif (1999), la dynamique du transfert est régie par trois facteurs : le rapport pragmatique aux connaissances, la motivation et l'autorégulation des stratégies. Bosson (2013), pour sa part, insiste sur la dimension motivationnelle car elle influe considérablement sur la transférabilité des apprentissages. L'apprenant qui ne s'engage pas dans la tâche ne peut pas réemployer ses connaissances dans les nouvelles situations d'apprentissage, ni en acquérir de nouvelles.

Pour s'engager activement dans un apprentissage, plusieurs facteurs interviennent : la valeur donnée à l'apprentissage, à la tâche elle-même, la perception du contenu à apprendre, de son utilité, de sa faisabilité, etc. En bref, les processus d'engagement dans la tâche sont tributaires de la valeur et des représentations qu'a l'apprenant du savoir dispensé. Ainsi, être motivé dépend directement de la façon dont l'apprenant se représente la matière et tout le système de croyances qu'il a à propos de celle-ci, de lui-même, etc.

2. Méthodologie

Notre échantillon est composé de trois classes de 3^{ème} année secondaire (la dernière année du cycle secondaire). Nous avons choisi ce niveau car il représente une phase charnière entre le lycée et l'université. Nous estimons qu'à ce stade, les apprenants sont conscients des choix à faire pour leur avenir scolaire et professionnel.

L'établissement se trouve au centre-ville de Blida, à 45 km au sud d'Alger. Il a été choisi en fonction de la facilité d'accès, nous avons un collègue qui y travaille. 89 élèves ont participé à l'enquête dont l'âge se situe entre 17 et 21 ans. Notre public compte 59 filles et 30 garçons.

Le français est la première langue étrangère que ces élèves apprennent depuis le primaire et l'anglais est la deuxième langue étrangère apprise depuis le collège.

Nous sommes partie des questionnements suivants : quelles sont les représentations des élèves vis-à-vis des deux langues étrangères enseignées au lycée : le français et l'anglais ? Quels usages en font-ils et pourquoi ?

Pour y répondre, nous avons émis les hypothèses suivantes :

1. Les lycéens développeraient des représentations positives vis-à-vis des deux langues étrangères avec une préférence pour le français.
2. Ils utiliseraient le français plus que l'anglais dans leurs échanges quotidiens (scolaires et extrascolaires)
3. Ils s'appuieraient sur leurs connaissances en français pour apprendre l'anglais.

Pour recueillir les discours des apprenants, nous leur avons soumis un questionnaire écrit composé de quatorze questions qui s'articulent autour des représentations des deux langues, de leurs préférences, de l'utilisation de chaque langue dans les situations scolaires et extrascolaires ainsi que le rapport entre les deux langues dans le processus d'apprentissage ; autrement dit est-ce que l'une constitue un levier pour l'acquisition de l'autre. Le questionnaire a été soumis aux élèves en arabe. Nous avons recueilli 89 questionnaires dont 88 en arabe et un seul renseigné complètement en anglais.

4. Discussion des résultats

4. 1. Langues et usages

De façon générale, les apprenants mentionnent deux langues maternelles : l'arabe dialectal et le berbère. Ces langues sont employées dans les échanges quotidiens avec les membres de la famille, les amis et à l'école. Toutefois, deux élèves ajoutent le français comme deuxième langue maternelle avec le berbère.

Nous notons d'ores et déjà que notre public est hétérogène et parle différentes langues avant la scolarité. Les élèves alternent les langues dans leur vie de tous les jours. Ils parlent au moins deux langues par jour dans des contextes différents. Ce qui dénote une compétence plurilingue⁴ chez cette population.

Dans les échanges quotidiens, l'arabe dialectal remporte la majorité des suffrages, le français arrive derrière et l'anglais en troisième position. En effet, les apprenants utilisent plus le français que l'anglais « un français cassé » selon leurs dires). Tandis que sur les réseaux sociaux, les élèves utilisent l'arabe (89%), l'arabe et le français cassé (66%) l'arabe et l'anglais (31%). Les apprenants parlent d'un français cassé (un mélange d'arabe, de berbère, de français et d'anglais).

Ainsi, nous sommes en présence d'une population plurilingue qui manipule des langues différentes et qui par conséquent développe des représentations différentes de ces langues en contact.

4. 2. Langues et représentations

Pour le deuxième volet du questionnaire relatif aux langues d'usages et aux représentations, 78% des élèves interrogés expriment un rapport négatif vis-à-vis de la langue française « la langue des colons, la langue des impies, langue difficile, une langue ennuyeuse, je déteste cette langue, etc. », mais ils insistent surtout sur la difficulté de l'apprendre. Les difficultés soulignées sont respectivement corrélatives au lexique, à la conjugaison, à l'orthographe et à la syntaxe.

Toutefois, le français est associé au domaine professionnel. Il représente un élément-clé pour la réussite professionnelle. Cependant, certains élèves affirment qu'avec l'arabisation de l'administration algérienne, ils ne ressentent pas le besoin de faire des efforts pour apprendre cette « langue inutile ».

Certains témoignages sont en faveur de la langue française qui la considèrent comme une belle langue prestigieuse qui permet la communication (23%). Alors que d'autres réponses marquent une rupture générationnelle « *c'est la langue de l'ancienne génération, papa, maman, grand-père, grand-mère...* ». Donc, cette langue appartiendrait au passé.

De façon générale, les apprenants ont de meilleures représentations de la langue anglaise qu'ils préfèrent à la langue française. Les représentations négatives sont d'ordre pédagogique et pragmatique. Premièrement, les apprenants éprouvent des difficultés dans l'apprentissage de la langue française. Deuxièmement, ils la jugent inutile et que son apprentissage est une perte de temps vu qu'elle n'est pas une langue internationalement parlée.

Pour le désir d'apprendre le FLE, ils soulignent massivement (92%) des aspirations scolaires et professionnelles « pour réussir les études universitaires et trouver un travail, la maîtrise du français est indispensable ». Même ceux qui préfèrent le français expriment une préférence pour l'utilisation de l'anglais dans leur future vie professionnelle.

Par ailleurs, les élèves insistent sur le fait que l'apprentissage du FLE est imposé et non facultatif. Même les apprenants ayant un rapport positif à la langue française la qualifient de langue d'études sans plus. En outre, ces

mêmes élèves n'expriment aucune représentation négative vis-à-vis de l'anglais. Au contraire, ils insistent sur la facilité de son acquisition et surtout sur son aspect universel. Les élèves parlent de développement, de technologie, de films et de chansons : « English is mainly associated with an international culture that includes technology, business, world travel, consumerism, fashion, sport and music. » Sansaloni Cano (2015 : en ligne).

4. 3. Langues et transferts

Nous nous sommes intéressée également au rôle que joue chaque langue dans l'apprentissage de l'autre. Il en ressort que 43 % des élèves utilisent le français pour apprendre l'anglais, 7% disent utiliser l'arabe pour apprendre l'anglais, 48 % utilisent l'anglais pour apprendre le français et 2% confirment apprendre les deux langues séparément sans s'appuyer sur l'une ou l'autre.

Les résultats obtenus montrent que les apprenants font recours à la LE1 pour apprendre la LE2 et vice versa surtout sur le plan linguistique. Concernant l'impact de la similitude linguistique sur le transfert de LE1 vers LE2 et vice versa, nous notons la présence d'habiletés métalinguistiques⁵ chez les apprenant interrogés, ce qui leur permet un usage intentionnel des connaissances en LE1 /LE2 en vue de résoudre des problèmes liés à l'apprentissage en LE1/LE2.

En outre, s'appuyer sur les connaissances antérieures en LE1 facilite l'acquisition de la LE2 et inversement. Aussi, cette stratégie évite aux apprenants la surcharge cognitive et permet une économie de la mémorisation en LE1 ou en LE2 des connaissances qui ne sont pas encore acquises dans cette langue. Ainsi, le recours à la LE1 permet aux élèves d'utiliser des connaissances en LE2 stockées dans la mémoire à long terme.

Certes, dans le processus d'apprentissage de langues étrangères, des transferts linguistiques entre les langues à apprendre s'opèrent mais les représentations de chacune pourraient rendre ces conduites contreproductives. Pour ces lycéens, l'anglais représente un potentiel d'appui et cette représentation définit la perception qu'ont les apprenants des deux langues à apprendre et des efforts à déployer pour apprendre chacune « des images que se forgent les apprenants de ces langues, de leurs locuteurs et des pays dans lesquels elles sont pratiquées (...) très fortement stéréotypées, recèlent un pouvoir valorisant ou, a contrario, inhibant vis-à-vis de l'apprentissage lui-même. ». Castelloti & Moore (2002 :10).

Les réponses des apprenants montrent qu'ils sont conscients de l'utilité de la LE1 dans l'apprentissage la LE2 et réciproquement. Les apprenants sont donc parfaitement conscients de l'existence de liens entre la LE1 et la LE2. Aussi, les discours des apprenants prouvent qu'ils comparent sans cesse les deux langues qu'ils apprennent tout en jugeant de leur facilité mais surtout de leur utilité.

Tout compte fait, la position du français est complexe et très conflictuelle. Les élèves interrogés considèrent le français comme une langue difficile, ennuyeuse et inutile. Cette représentation négative est attribuée à la langue surtout en raison de sa complexité, sa grammaire et sa phonétique qui constituent des obstacles à son acquisition.

Encore, nous avons constaté que le désir d'apprendre une langue est directement lié à son utilité. Cette fonction utilitaire est mise en avant pour l'apprentissage du français. Toutefois, ce désir se trouve obstrué par la difficulté en comparaison avec l'anglais. Pourtant, les deux langues jouent un rôle facilitateur dans l'apprentissage de l'une et de l'autre vu les similitudes lexicales et syntaxiques qu'elles représentent.

Enfin, compte tenu des réponses des élèves, nous pouvons dire que notre première hypothèse est infirmée car les lycéens ont de meilleures représentations de la langue de Shakespeare qu'ils préférèrent à la langue de Molière. Toutefois, la deuxième hypothèse est validée dans la mesure où les élèves utilisent le français plus que l'anglais dans leurs échanges quotidiens même s'il est difficile de qualifier ce qu'ils appellent « français cassé » de français langue étrangère. Ce constat dénote une compétence plurilingue qui représente un levier pour l'apprentissage⁶. Finalement, les élèves utilisent l'anglais à 48% pour apprendre le français, les résultats sont à égalité presque avec une légère supériorité pour l'anglais, ce qui infirme notre dernière hypothèse.

Somme toute, l'objectif de notre travail était d'examiner la place des deux langues étrangères en Algérie à savoir le français et l'anglais. Les conditions dans lesquelles émergent ces discussions sont conjoncturelles. Des voix se lèvent pour exiger le remplacement du français par l'anglais. Ce processus serait-il bientôt mis en route ? Les jours à venir nous diront la réponse. Mais en attendant, une chose est sûre : la nouvelle génération

affirme clairement une préférence prononcée pour l'anglais et cela va en crescendo.

4. 4. Agir sur les représentations ? Oui mais comment ?

Comme nous venons de voir, les représentations des apprenants influencent grandement l'apprentissage, elles « agissent comme des grilles de lecture et des guides d'action des systèmes d'interprétation de la réalité. » (Truchot, 1998 : en ligne). Nous l'avons déjà dit : l'élève « *n'arrive pas vierge devant une situation d'apprentissage* » (Penloup, 2000 : 21). Heureusement, les représentations ne sont pas statiques, elles évoluent et se modifient. Pour les objectiver, il faudrait partir des représentations déjà là, c'est ce que Giordan (1997 : 181) résume avec son expression « faire avec pour aller contre ». Dans le cadre du présent article, nous proposons les pistes de remédiation suivantes :

- Favoriser des actions efficaces en classe en évitant la conception d'activités simplistes ou rebutantes qui ne prennent pas en considération les centres d'intérêt des apprenants et ne les engagent pas dans la tâche⁷.
- Favoriser la motivation des élèves en leur expliquant les enjeux des tâches à réaliser⁸.
- Rendre les apprenants actifs dans les situations d'apprentissage en les encourageant à poser des questions, à confronter leurs représentations et à s'impliquer davantage dans leur processus d'apprentissage.
- Travailler avec des situations-problèmes pour créer des conflits sociocognitifs⁹ qui vont pousser l'apprenant à réfléchir et à remettre en question ses représentations.
- Passer des questionnaires pour mieux comprendre les représentations des apprenants, en débattre ouvertement avec eux, mener des entretiens individuels ou collectifs selon la situation et les objectifs de l'intervention.
- Transformer le rapport des apprenants aux matières étudiées en partant de leurs propres représentations pour les aider à prendre conscience de la fausseté de ces représentations : « prendre comme

point de départ les interrogations des élèves pour en faire susciter des nouvelles. » Hagnerelle (2002 : 233).

- Développer chez les apprenants une posture de critique, d'analyse et d'explication au lieu de justification.
- Développer des comportements métalinguistiques chez les apprenants en débattant des différences des deux systèmes linguistiques pour établir des ponts entre la LE1 et la LE2 sur les plans formel et sémantique.
- Accompagner les transferts d'apprentissage en expliquant aux apprenants que ce qui a été acquis en LE1 peut être réutilisé en L2 et vice versa. Ceci impulsera les apprentissages, développera chez l'apprenant une posture réflexive qui l'aidera à devenir autonome. (Noyau, 2014 : en ligne).

Certes, les représentations trouvent leur source dans des origines scolaires et extrascolaires difficiles parfois à cerner et à interpréter. Mais n'en demeure pas moins que ces démarches paraissent opératoires à bien des égards ; elles prennent en compte les représentations déjà construites pour les modifier ou les remplacer par d'autres plus positives. Il est donc crucial de débattre des représentations des élèves pour les aider à les objectiver surtout quand il s'agit de l'apprentissage d'une langue étrangère.

Conclusion

Apprendre une langue étrangère est « une entreprise longue et complexe. La personne entière est affectée alors qu'elle lutte pour dépasser les limites de sa première langue et s'engage dans une nouvelle langue, une nouvelle culture, une nouvelle façon de penser, de ressentir et d'agir. (...). De nombreuses variables sont impliquées dans le processus d'acquisition.»¹⁰ (Brown 2006 : 12); et les représentations constituent une variable intrinsèque dans ce processus ; elles sont édifiantes dans la construction des connaissances, dans le rapport à soi, aux autres, à l'enseignant, à l'environnement scolaire d'où la nécessité de les intégrer dans toute démarche didactique. Tout dispositif d'enseignement doit les prendre en charge par le biais de la formation des enseignants à une posture réflexive à introduire en classe.

Les représentations sont importantes voire décisives dans le processus acquisitionnel de langues étrangères. L'apprenant qui développe des représentations positives de la langue à apprendre sera plus motivé et plus ouvert à son apprentissage.

A l'heure actuelle, dans l'étude des représentations, de leur rôle, de leur optimisation pour l'amélioration des apprentissages, les investigations se multiplient poursuivant l'ambition de pouvoir fournir un jour des paradigmes pour une meilleure prise en charge des représentations chez les apprenants et les enseignants.

Références bibliographiques

- Abric, J.-C. (1994). Pratiques sociales et représentations. Paris : PUF.
- Astolfi, J.P. & Develay, M. (1989). La didactique des sciences. Paris : P.U.F.
- Benassaya, R. (2017). « Recommandations pour le développement de la compétence plurilingue des étudiants des départements de français des universités thaïlandaises ». In Enseigner le français : s'engager et innover, Actes du troisième Colloque International de l'ATPF, Association Thaïlandaise des Professeurs de Français, Bangkok, décembre 2017.
- Bosson, M. S. (2013). « Acquisition et transfert de stratégies chez des élèves en difficulté d'apprentissage. » In M. G.P. Hessels & C. Hessels-Schlatter (Eds), Evaluation et intervention auprès d'élèves en difficultés (pp. 145-158). Berne : Peter Lang SA.
- Brown D., (2006). Principles of language learning and teaching. USA: Pearson Education.
- Castelloti, V & Moore, D. (2002). Représentations sociales des langues et enseignements. Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe – De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Chauveau G. (1997). Comment l'enfant devient lecteur. Paris : Retz.
- Connac, S. (2018). « Neuroéducation et pédagogie ». In Éducation et socialisation, 49 | 2018, Open Edition, 49 | 2018. Disponible sur : <https://journals.openedition.org/edso/3556> (Consulté le 03/01/2019).
- Connac, S. (2017). Enseigner sans exclure. La pédagogie du colibri. Paris : ESF.

- Dehaene, S. (Mars 2018). « L'apprentissage est presque la fonction la plus générale du cerveau ». Interview publiée sur L'éléphant, la revue de culture générale. N° 17. Disponible sur : <https://lephant-larevue.fr/dossiers/stanislav-dehaene/> (Consulté le 12/09/2018).
- Crahay, M., Dutrévis, M., & Marcoux, G. (2015). « L'apprentissage en situation scolaire : un processus multidimensionnel ». In M. Crahay, & M. Dutrévis, *Psychologie des apprentissages scolaires* (pp. 15-49) : Bruxelles : De Boeck.
- Giordan, A. (1997). « Nouvelles idées sur apprendre ». In *Didactiques : Recherches et pratiques. Les Cahiers du CERF n°5, 1er sem. 1997.* p. 161-197
- Giordan, A. (1993). « Les conceptions des apprenants. ». In J. Houssaye (dir.). *La pédagogie. Une encyclopédie pour aujourd'hui* (pp. 259-274). Paris : ESF.
- Guillaume, L., Manil, J.F. (2016). *7 facilitateurs à l'apprentissage – Vivre du bonheur pédagogique.* Lyon : Chronique Sociale.
- Hagnerelle, M. (dir.) (2002). *Actes du colloque Apprendre l'histoire et la géographie à l'école. Les 12, 13, 14 décembre 2002. Publication 2004.* Versailles: Sceren-CRDP.
- Haskell, R.E. (2000). *Transfer of Learning: Cognition, Instruction, and Reasoning.* USA: Academic Press Inc.
- Höijer, B. (2011). « Social Representations Theory ». In *A New Theory for Media Research Nordicom Review 32 (2011) 2*, pp. 3-16
- Lafont-Terranova, J., Blaser, C. & Colin, D. (2016). « Rapport à l'écrit/ure et contextes de formation ». In *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 19 (2), 1–9.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3e éd.). Montréal : Guérin.
- Meirieu, P. (1987). *Apprendre... oui, mais comment ?* Paris : ESF.
- Moore, D., & Castellotti, V. (2001). « Comment le plurilinguisme vient aux enfants ». In V. Castellotti, V. (Ed.), *D'une langue à d'autres : pratiques et représentations* (pp. 9-37). Rouen : Publications de l'Université de Rouen.
- Moore, D., (2001). « Les représentations des langues et de leur apprentissage. Itinéraires théoriques et trajets méthodologiques ». In *Les représentations des langues et de leur apprentissage. Références, modèles, données et méthodes.* Disponible sur : file:///C:/Users/User/Downloads/Moore_2001_Representations_Apprentissage_Intro-libre.pdf (Consulté le 13/06/2019).

- Moscovici, S. (2003). « Des représentations collectives aux représentations sociales : éléments pour une histoire. ». In Les représentations sociales (Vol. 7, p. 79-103). Paris : P.U.F.
- Moscovici, S. (1984), « The Myth of the Lonely Paradigm: A Rejoinder », In Social Research 51: 939-967.
- Noyau C. (2014). « Transferts linguistiques et transferts d'apprentissage : Favoriser les transferts dans une didactique du bi-plurilinguisme». Disponible sur : <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01741852/document> (Consulté le 05/08/2019).
- Penloup, M.-C. (2000). La tentation du littéraire : Essai sur le rapport à l'écriture littéraire du scripteur ordinaire. Paris : Didier.
- Raynal, F. & Rieunier, A. (2009). Pédagogie, dictionnaire des concepts clés. Apprentissages, formation, psychologie cognitive. Issy-les-Moulineaux : ESF.
- Reuter, Y. (2003). « La représentations de ma discipline ou la conscience disciplinaire ». In La lettre de la DFLM, N° 32 (18-22).
- Robbès B. (2019), « Qu'est-ce qu'apprendre ? » Disponible sur : https://www.meirieu.com/ECHANGES/ROBBES_APPRENDRE.pdf (Consulté le 23/10/2019).
- Sansaloni Cano, S. (2015). « Social representation of languages among primary education pupils in Catalonia » In Semantic Scholar. ID: 147316116. Disponible sur: https://ddd.uab.cat/pub/tfg/2015/140577/TFG_sarasansaloni.pdf (Consulté le 23/11/2019).
- Tardif, J. (1999). Le transfert des apprentissages. Montréal : Les Editions Logiques.
- Tardif, J. & Meirieu, P. (1999). « Stratégie en vue de favoriser le transfert des connaissances. » In Pour des pratiques pédagogiques revitalisées. Sous la direction de Luce Brossard. Québec : Multimonde.
- Truchot, V. (1998). Les représentations sociales. Disponible sur : <http://www.eipcifiedhop.org/publications/thematique6/truchot.html#représentations> (Consulté le 07/03/2019).

Notes :

¹ « Les représentations sociales ne doivent pas être considérées comme des schémas de pensée logiques et cohérents. Elles peuvent au contraire être pleines de fragments, de pensées et d'idées contradictoires. » Notre traduction.

² Cette notion a été proposée par Mugny, Doise & Perret-Clermont (1975) en inspiration des travaux de Piaget.

³ « Les individus sont confrontés à une grande variété de connaissances spécialisées de la part des groupes auxquels ils appartiennent. Chaque individu doit faire sa sélection dans un véritable marché ouvert de représentations. ». Notre traduction.

⁴ La compétence plurilingue est considérée comme un « ensemble de connaissances, de ressources et de capacités qui permettent à un individu d'apprendre et de communiquer en plus d'une langue, s'appuie sur un capital langagier individuel, et n'implique pas le même niveau de compétences dans toutes les langues. C'est un ensemble de ressources qui peuvent être activées dans des situations de communication et l'apprentissage de nouvelles langues, et une compétence qui peut être développée tout au long de la vie. » Benassaya (2017 :174).

⁵ Chauveau (1997 : 119) : « c'est l'aptitude à réfléchir sur les aspects formels et fonctionnels de la langue et l'aptitude à manipuler délibérément certains traits de la langue ou du discours : syntaxe, phonologie, structure, cohérence... ».

⁶ « Cet atout peut être observé dans l'utilisation de stratégies d'apprentissage et de communication spécifiques impliquant des connaissances langagières préexistantes, comme par exemple l'alternance codique à des fins de maintien de la communication, l'identification de ressemblances récurrentes entre les langues ou encore la création de nouveaux mots basée sur la connaissance de la langue apprise pour remédier à des lacunes lexicales. » Benassaya (2017 : 174-175).

⁷ Dehaene (2018 : en ligne) : « Le cerveau n'apprend que lorsqu'il est actif, engagé dans l'apprentissage. L'idée d'un cours magistral où l'enfant est assis et où l'information déversée remplit son cerveau est une idée fautive. En réalité, l'enfant agit comme un scientifique au berceau : il projette des hypothèses et reçoit des informations qui lui permettent de les infirmer ou de les confirmer. L'apprentissage est bien meilleur lorsque l'enfant est dans un mode actif : il génère des hypothèses, il fait des exercices et il reçoit une information qui l'aide à se corriger. »

⁸ D'après Reuter (2003 : 18), l'un des « facteurs principaux de différenciation quant à la réussite scolaire réside dans l'inégale clarté des élèves face aux situations (la reconstruction de leur sens, de leur finalité, de leurs relations ...) ».

⁹ Connac (2017 : 64) estime que « le conflit sociocognitif correspond à l'occasion que donne un enseignant à ses élèves, à travers un travail en groupe, de confronter leurs idées sur un même problème ».

¹⁰ Notre traduction : « is a long and complex undertaking. Your whole person is affected as you struggle to reach beyond the confines of your first language and into a new language, a new culture, a new way of thinking, feeling, and acting. (...). Many variables are involved in the acquisition process ».